

LETRAMENTO DIGITAL: DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS À FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, O QUE SE DISCUTE SOBRE ISSO?

DIGITAL LITERACY: FROM THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES TO THE FORMATION OF PORTUGUESE SPEAKING TEACHERS, WHAT IS DISCUSSED ABOUT THIS?

Edmilson Francisco

Universidade Federal de Lavras, Brasil

ferriceliuei2014@gmail.com

Helena Maria Ferreira

Universidade Federal de Lavras, Brasil

helenaferreira@ufla.br

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Universidade Federal de Lavras, Brasil

ilsa.vieira@uol.com.br

RESUMO: Neste estudo, abordamos algumas proposições a respeito da formação inicial e continuada de professores de língua portuguesa no que tange ao uso das tecnologias digitais de comunicação como estratégia para reelaboração e reconfiguração de suas práticas pedagógicas. As transformações tecnológicas e digitais que vêm ocorrendo na sociedade e que, conseqüentemente, atingem o interior das salas de aula têm interferido em nossas práticas pedagógicas e nas relações entre o ensinar e o aprender, exigindo de nós, professores, uma busca constante por formação. Diante disso, este texto tem por objetivo refletir sobre a temática das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de formação docente e sobre a concepção de letramento digital no processo mediador do ensino e da aprendizagem para os professores de língua portuguesa. Para tanto, apresentamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir de uma reflexão bibliográfica, tomando como aporte teórico os estudos de Castells e Cardoso (2005), de Coscarelli (2016), a respeito das tecnologias digitais, bem como das pesquisas de Soares (2012) e Xavier (2005) sobre letramento digital. Os estudos apontam para o aprimoramento na formação inicial e continuada dos professores, no caso, os de língua portuguesa, de modo a oferecer e a vivenciar situações de letramento digitalmente dentro e fora das salas de aula.

PALAVRAS-CHAVE: letramento digital; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; formação de professores de língua portuguesa; formação docente.

ABSTRACT: In this study we present some proposals regarding the initial and continuous training of Portuguese teachers in the use of digital communication technologies as a strategy for re-elaboration and reconfiguration of their pedagogical practices. The technological and digital transformations that have been occurring in society and which consequently affect the interior of the classrooms have interfered in our pedagogical practices and in the relationships between teaching and learning, requiring of us, teachers, a constant search for formation. The purpose of this text is to reflect on the subject of

digital information and communication technologies in the teacher formation process and about the design of digital literacy as a resource in the mediation of teaching and learning for teachers of Portuguese language. For that, we present a qualitative research, based on a bibliographical reflection, taking as theoretical contribution the studies of Castells and Cardoso (2005), by Coscarelli (2016), regarding digital technologies, as well as Soares's researches (2012) and Xavier (2005) on digital literacy. The studies point to the improvement in the initial and continuing training of teachers, in the case of Portuguese-speaking teachers, in order to offer and experience literacy situations digitally inside and outside classrooms.

KEYWORDS: digital literacy; Digital Information and Communication Technologies; Portuguese teacher education; teacher education.

1 Introdução

O avanço das tecnologias digitais e a presença cada vez maior de aparatos tecnológicos, como *ipods*, celulares, *smartphones*, *tablets* e computadores conectados à internet, em nossas escolas, são indiciadores de mudanças nas relações sociais e no tratamento das informações. Essas mudanças têm trazido demandas para o contexto educacional, refletindo diretamente nas metodologias de ensino e nas relações construídas com o saber em diferentes conteúdos curriculares. A entrada de aparatos tecnológicos digitais nas escolas tem alterado o modo como os alunos aprendem, interagem e se comunicam, emanando um novo perfil de estudantes.

A respeito das mudanças trazidas pelo advento das tecnologias digitais no cotidiano das salas de aulas e das escolas, Fonseca e Alquéres (2009, p. 178) comentam que o cotidiano de muitas escolas tem mostrado alunos com comportamentos hiperativos e com dificuldades de atenção, o que tem preocupado pais e professores. Os autores ainda acrescentam que esses alunos querem estar no controle daquilo que aprendem ou se envolvem, e não querem apenas ouvir um professor explicando e falando de um mundo que eles já acreditam conhecer. É fato que, ainda hoje, em muitas escolas e salas de aulas, professores desenvolvem um processo de ensino e aprendizagem seguindo um modelo tradicional, utilizando-se apenas do quadro e giz, não introduzindo nesses ambientes as novidades trazidas pelo avanço tecnológico. Defendemos que grande parte das dificuldades enfrentadas por professores em sala de aula reside no fato de eles não conseguirem lidar com um novo tipo de aluno, os chamados nativos digitais. Hoje, os alunos encontrados nos bancos escolares não são mais aqueles pensados pelo sistema educacional há décadas passadas.

Grande parte de nossos alunos, adolescentes e jovens, nasceu e cresceu na era digital, usando intensamente as tecnologias digitais e isso tem permitido que, hoje, exerçam controle sobre o fluxo de informações, muitas vezes, de modo descontínuo, lidem com sobrecarga de conteúdos, mesclam comunidades virtuais e reais, comunicando-se em rede, de acordo com as suas necessidades. Por esse motivo, há necessidade de se proporcionar situações em que o aluno possa levantar hipóteses, realizar julgamentos, desenvolver postura crítica e, dessa forma, construir o conhecimento científico (BIZZO, 1998, p. 2). Assim, o professor tornar-se-á um mediador do processo de ensino e aprendizagem ao possibilitar que o próprio aluno construa conhecimento, ao

tentar, ele mesmo, formular hipóteses, criticar e julgar.

Diante do exposto, questionamos: Qual é a relevância de os professores de língua portuguesa buscarem formação inicial e continuada para uso das tecnologias digitais em sala de aula, empreendendo esforços para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos letramentos digitais?

Apontamos inicialmente que, para podermos adequar as nossas salas de aula a essas mudanças trazidas pelo avanço tecnológico, carecemos estar em contínuo processo de formação, não somente no que se refere ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, mas também em relação aos saberes docentes que envolvem a profissão. Para Campos (2013, p. 9), “parte desta nova realidade a configuração da necessidade de um “profissional” bem-formado do ponto de vista técnico, político, pedagógico”. O estar em sala de aula hoje tem exigido de nós, professores, mais do que simplesmente “passar um conteúdo”, mas um conhecimento técnico, mesmo que não seja amplo, sobre ferramentas tecnológicas atuais e antigas, que possam colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, espera-se que, principalmente nós, professores de língua portuguesa, façamos da sala de aula um lugar onde se discute sobre a vida e os acontecimentos atuais, haja vista que o conteúdo da língua portuguesa é amplo e abarca essas questões. No entanto, cabe ao professor buscar formação, seja ela inicial ou continuada, para conseguir lidar não só com as mudanças trazidas pelo avanço tecnológico, mas também quanto aos valores e comportamentos das pessoas nessa sociedade tecnologizada.

Assim, esse artigo tem por objetivo refletir sobre a temática da integração das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de formação docente e da concepção de letramento digital no processo mediador de ensino e de aprendizagem para os professores de língua portuguesa.

Para tanto, apresentamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, a partir de uma reflexão bibliográfica, tomando como aporte teórico os estudos de Castells e Cardoso (2005), de Coscarelli (2016), a respeito das tecnologias digitais, bem como das pesquisas de Soares (2012) e Xavier (2005) sobre letramento digital.

2 Mas o que é letramento digital?

Ao abordarmos a questão do letramento digital, podemos nos apoiar em Souza (2007), que fez um levantamento acerca desse conceito. Segundo a autora, as definições podem ser restritas ou amplas. As restritas não consideram o contexto sociocultural, histórico e político que envolvem o processo de letramento digital. São definições mais fechadas, cujos usos são apenas instrumentais. Nessa primeira definição, a autora tomou por base o relatório *Digital Transformation*¹, em que se consta a definição de letramento digital relacionada ao como “usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento” (SERIM, 2002 citado por SOUZA, 2007, p. 57).

Nessa perspectiva, ser letrado digitalmente se resume em conhecer as ferramentas tecnológicas e seu funcionamento, mas não saber como utilizá-las como meio capaz de

1 A cópia completa do relatório pode ser acessada em <http://www.ets.org/research/icliteracy/ictreport.pdf>.

propiciar aprendizagens e obter conhecimento. Dessa forma, o uso e a incorporação das tecnologias e dos instrumentos tecnológicos em um determinado contexto de uso se baseiam em uma visão instrumental, conforme afirmam Peixoto e Araújo (2012).

Segundo Souza (2007), as definições mais amplas de letramento digital consideram os contextos social e cultural. Entre as definições apresentadas pela autora, letramento digital apresenta-se como “uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação” (SELFE, 1999, p. 11 apud SOUZA, 2007, p. 59).

Compartilhando desse viés argumentativo, segundo Freitas (2010),

Letramento digital se refere aos contextos social e cultural para discursos e comunicação, bem como aos produtos e práticas linguísticos e sociais de comunicação, e os modos pelos quais os ambientes de comunicação têm se tornado partes essenciais de nosso entendimento cultural do que significa ser letrado (FREITAS, 2010, p. 338).

Com base nessa definição, podemos reiterar que a autora coloca o letramento digital como uma prática social e culturalmente situada, não podendo ser visto apenas como um fruto do progresso técnico em cujas práticas, ferramentas, objetos e aparatos tecnológicos estejam dissociados do contexto histórico.

Xavier (2005), discorrendo sobre a necessidade de os sujeitos estarem munidos e capacitados para utilizarem as tecnologias digitais, assinala que:

[...] este novo letramento [o digital] considera a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (XAVIER, 2005, p. 1).

Por esse motivo, defendemos que o uso dos aparatos tecnológicos em sala de aula requer um processo de formação inicial ou contínua no que corresponde ao letramento digital. Por esse ângulo, a formação inicial possibilitará que os professores não familiarizados com as tecnologias digitais disponíveis aprendam a utilizá-las em sala de aula, pois conhecer e saber como se usa determinada ferramenta tecnológica é o ponto de partida para que ocorra a integração desses recursos às suas práticas pedagógicas, de modo teoricamente orientado e com possibilidades de alcance de melhor proficiência de aprendizagem. Além disso, uma vez capacitados para utilizarem as ferramentas digitais, os professores poderão ter condição de usar didaticamente e criticamente tais ferramentas, com vistas à formação de sujeitos para atuação cidadã na sociedade tecnologizada.

No que concerne à formação contínua, precisamos estar permanentemente atualizados e atentos diante do que a contemporaneidade e o contexto da sala de aula nos apresentam. Além do conhecimento instrumental e técnico, é imprescindível que nós, professores, desenvolvamos uma série de habilidades que nos permitam, não apenas operar as ferramentas tecnológicas digitais, mas reconhecermos se as informações

veiculadas pelas mídias são úteis para e no contexto da sala de aula.

Soares (2002), em seu texto intitulado “Novas Práticas de Leitura e Escrita”², aponta o letramento digital como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151). No texto citado, a autora argumenta que ser letrado é participar competentemente de eventos de letramento. Nos dizeres da autora, a perspectiva do letramento agrega à vida social dos sujeitos a necessidade de dominar as práticas de leitura e escrita com o risco de, não as dominando, encontrarem dificuldade de identificação e integração àquela comunidade, sociedade. Os sujeitos, nessa condição de letramento, podem manter com os outros e com o mundo que os cerca “formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada” (SOARES, 2002, p. 146).

Considerando que a rede mundial de computadores pode ser entendida como “uma extensão da vida como ela é, em todas as suas dimensões e sob todas as suas modalidades” (CASTELLS, 2003, p. 100), assim também deve se dar com o letramento digital. Não basta apenas ler, postar, curtir, compartilhar ou comentar, é preciso saber fazer uso consciente e significativo da leitura e escrita nas ferramentas digitais. Em outras palavras, é preciso ressignificar o uso dessas ferramentas digitais. Para isso, o “[...] interessante é envolver tecnologias digitais nas propostas escolares, sem perder o sentido dos conteúdos e das habilidades a serem desenvolvidas, isto é, aquelas que são curriculares e importantes para a educação escolar” (RIBEIRO; NOVAIS, 2012, p. 15).

As concepções de letramento digital apontadas por Soares (2002) coadunam com as definições de Freitas (2010), pois ambas indicam o letramento digital como formas diversas de práticas sociais que surgem, desenvolvem e modificam-se em outras práticas e que são próprias de um momento histórico.

Nesse sentido, a expressão “letrados digitalmente” passa a integrar as muitas discussões propostas por diferentes linhas teóricas, visto que transita em um campo de relação das complexidades do cotidiano escolar, pois muitas escolas estão equipadas com aparatos tecnológicos, como computadores e internet, no entanto, a utilização desses aparatos ainda não se efetiva de modo adequado, seja por falta de preparação de muitos docentes, seja pela falta de manutenção técnica dos aparelhos.

Como já afirmado, a presença das tecnologias digitais em nosso cotidiano tem gerado várias mudanças nas formas como interagimos e comunicamos. Essas mudanças são tão perceptíveis e tão presentes que não basta desenvolvermos um letramento em que o suporte seja apenas impresso; precisa-se, conforme diz Coscarelli (2016) citando Leu et al. (2013), saber que

[...] vivemos novos tempos, novos letramentos. Ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias. As escolas precisam preparar os alunos também para o letramento digital, com competências e formas de pensar adicionais ao que antes era previsto para o impresso. (COSCARELLI, 2016, p. 17).

2 Texto disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>.

Ainda de acordo com Coscarelli (2016), carecemos desenvolver novas habilidades e competências de leitura e escrita, uma vez que com a presença das tecnologias em variados setores da sociedade, novas habilidades são necessárias, não apenas as desenvolvidas para lidarmos com material impresso, mas de operação e manuseio, navegação, leitura e escrita em ferramentas e ambientes virtuais. Dessa forma, compreendemos que há necessidade de formação de professores (de língua portuguesa) na utilização de recursos tecnológicos digitais, para se promoverem mudanças na maneira como ensinamos nossos alunos a ler e a escrever, uma vez que ocorreram mudanças no suporte onde se pratica a leitura e escrita, conforme Soares (2002) afirma, citando Lévy (1999):

[...] o texto no papel é escrito e lido linearmente, sequencialmente – da esquerda para a direita, de cima para baixo, uma página após outra; o texto na tela – o hipertexto – é escrito e é lido de forma multilinear, multi-sequencial, acionando-se *links*³ ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida. (SOARES, 2002, p. 150).

Soares e Lévy convergem ao afirmarem que ocorreram transformações profundas no processo de leitura e escrita e nos suportes em que os textos estão presentes. Consequentemente, a maneira como se ensina a ler e escrever também deve ser modificada, integrando nas aulas de língua portuguesa, além das atividades de leitura e escrita em material impresso, atividades em mídias digitais.

Desse modo, há de considerarmos que, com o advento das tecnologias digitais, a nossa tarefa como professores de língua portuguesa tornou-se mais desafiadora, haja vista que a leitura e a escrita tomaram uma nova configuração nos meios virtuais, exigindo de nós uma busca contínua de formação para correspondermos às necessidades de nossos alunos no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e competências em leitura e em escrita no ciberespaço.

Diante do exposto, apoiando-nos em Freire (1991), defendemos que o processo de ensino e de aprendizado deve motivar os alunos a estarem inseridos na história e serem sujeitos de sua própria história. Para o autor,

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito de sua própria história. (...) A escola deve ser também um centro irradiador da cultura popular, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la. A escola é também um espaço de organização política das classes populares. A escola será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência. O filho do trabalhador deve encontrar nessa escola os meios de auto-emancipação intelectual independentemente dos valores da classe dominante. A escola não é só um espaço físico. É um clima de trabalho, uma postura, um modo de ser. (FREIRE, 1991, p. 16).

3 *Link* é uma palavra em inglês que significa elo, vínculo ou ligação. No âmbito da informática, a palavra "*link*" pode significar hiperligação, ou seja, uma palavra, texto ou imagem que, quando é clicada pelo usuário, o encaminha para outra página na internet, que pode conter outros textos ou imagens.

Como já afirmado, nós, professores, temos como missão não apenas postular ensinamentos ou passarmos conteúdos aos nossos alunos, mas, além disso, possibilitarmos e cooperarmos para que esses alunos se tornem sujeitos de sua própria história e possam utilizar-se da leitura e da escrita como meios para se autoemancipar e intervir na sociedade. Articular a proposta de Freire, explicitada na afirmação supracitada, é aproximar-se do contexto dos alunos e viabilizar possibilidades de inserção social, respeitando-se às multiplicidades culturais próprias de cada grupo social.

3 Tecnologias digitais e as formas variadas de ler e aprender

A evolução das tecnologias e das formas de comunicação tem modificado a maneira como as pessoas se comunicam, obtêm informações e conhecimentos, haja vista que o surgimento das ferramentas tecnológicas digitais fornece “novas capacidades a uma velha forma de organização social: a rede” (CASTELLS; CARDOSO, 2005, p. 17).

Segundo os autores, a revolução tecnológica propiciou o surgimento de uma sociedade que tem por base as redes de comunicação digital, as quais constituem “a coluna vertebral da sociedade em rede” (2005, p. 7) e o processo de comunicação estabelecido por meio delas transcendem fronteiras, aproximam pessoas, nações, línguas, de forma simultânea, permitindo que as relações e as informações nelas estabelecidas e veiculadas se tornem globalizadas. Além disso, possibilitam que se misturem diversos saberes e formas variadas de aprender, por causa de sua capacidade de descentralização.

Esse poder descentralizador tem transformado a maneira como o saber e o aprender acontecem hoje, podendo ocorrer fora da escola, antes considerada como lugar sagrado e único no processo de ensino e aprendizagem, em que os professores se constituíam como detentores do saber e os alunos eram considerados receptáculos dos saberes transmitidos. Segundo Silveira (2001, p. 28), “educar não pode ser entendido como aquilo que se pratica dentro dos muros escolares. Educar é cada vez mais mergulhar na fronteira virtual”.

Com o avanço tecnológico, principalmente com advento das tecnologias digitais e com expansão da internet, a aprendizagem e a obtenção de conhecimentos extrapolaram os muros da escola e passaram a acontecer também no ciberespaço. Vários assuntos presentes nos livros didáticos e ensinados pelos professores em forma de conteúdos nas salas de aula encontram-se disponibilizados *online*, configurados em uma linguagem multissemiótica (integração de voz, som, vídeo, música, imagens, etc.), atraem a atenção e despertam o interesse dos alunos, levando-os a querer mergulhar cada vez mais no mundo virtual.

De acordo com Rodrigues (2016), comentando Lévy (1999) e Serres (2012):

O saber se liberta da própria sala de aula, tornando-se a escola um espaço propiciador do conhecimento, muito mais do que meramente transmissor do mesmo. Segundo Serres (2012), historicamente o saber se objetivou, primeiro com pergaminhos; depois, com livros, e, hoje, com a Internet. O grande desafio se consiste, agora, em “O que transmitir? O saber? Ele está agora por todo o lugar, na internet, disponível, objetivado. Transmitti-lo a todos? O Saber passou a ser

acessível a todo mundo. Como transmitir?” (grifo do autor, p.26). Em consonância com Serres, segundo Lévy, “os saberes encontram-se, a partir de agora, codificados em bases de dados acessíveis on-line, em mapas alimentados em tempo real pelos fenômenos do mundo em simulações interativas” (RODRIGUES, 2016, p. 4).

Esse novo contexto social, intitulado de Sociedade de Informação e Conhecimento ou de Sociedade da Informação, segundo descreve Castells (1999), é causado pela evolução e presença cada vez maior de aparatos tecnológicos no cotidiano das pessoas. Para cada novo aparato tecnológico tem-se uma nova maneira de relação estabelecida com esses artefatos. Araújo e Glotz (2009) afirmam que:

[...] da mesma forma que os contextos que o precederam, exige um perfil específico de indivíduo [...] que seja capaz de viver inclusivamente nesta nova configuração social. Quem não puder acompanhar o ritmo dessas mudanças e tomar parte nelas poderá ficar à margem dessa sociedade (ARAÚJO; GLOTZ 2009, p. 3).

É nesse sentido que neste estudo buscamos refletir como nós, professores de língua portuguesa, poderemos reconfigurar as nossas práticas pedagógicas por meio do uso das tecnologias digitais acompanhando essa nova ordem global, de modo a viabilizar uma formação na perspectiva dos multiletramentos, que não somente prepare os alunos para a operacionalização dos aparatos tecnológicos digitais, mas também para a produção e recepção críticas dos textos e discursos que circulam socialmente.

Atualmente, muitos de nós, movidos por um imediatismo cultural, estamos em contato com mídias, configuradas em linguagem digital, como celulares, *smartphones*, *tablets* e aplicativos que, conectados à internet, produzem diferentes textos em trocas de mensagens, redes sociais, etc., e que se constituem como práticas sociais de leitura e escrita que se integraram ao nosso cotidiano, modificando a maneira como lemos, escrevemos e lidamos com a informação.

Coscarelli (2016, p. 20), utilizando-se dos postulados de Costa Val (2004), comenta que a progressão do uso das tecnologias de informação e comunicação determina modificações na textualização, há um reflexo direto na forma como as pessoas socialmente produzem ou leem os textos, conforme seus objetivos, suas expectativas, seus conhecimentos, crenças e valores, como também as circunstâncias físicas em que as interações acontecem.

Além das mudanças provocadas pelo uso e avanço das tecnologias na maneira como as pessoas leem e escrevem, o contato com esses dispositivos e ambientes digitais tem exigido dos usuários o desenvolvimento de novas habilidades de leitura, de escrita e de conhecimentos básicos da ferramenta tecnológica digital a ser utilizada, ou seja, “exigem uma formação mais específica dos interagentes” (COSCARRELLI, 2016, p. 21).

Os dispositivos digitais têm possibilitado a criação de textos cujas características diferem da forma como os produzimos em material impresso, dado que exploram alguns aspectos, tais como a *multimodalidade* e a *hipertextualidade*, além do que, há necessidade de *interatividade*, ou seja, carecemos de um conhecimento mínimo de determinada ferramenta tecnológica digital para dela fazermos uso.

Por *multimodalidade*, Silva (2013) se ampara na concepção de Xavier (2005, p.

133-148), que “postula o texto enquanto uma prática comunicativa materializada, por intermédio das múltiplas modalidades da linguagem, tais como: verbal (escrita e oral) e não-verbal (visual)”. Comentando Xavier (2005), Silva (2013, p. 130-137) diz que “o texto não é construído linguisticamente apenas por meio da escrita. Pelo contrário, ele pode se materializar através da linguagem escrita, oral e/ ou imagética, bem como da articulação/ integração destas modalidades”.

Acerca da escrita, Coscarelli (2016) discorre que:

A linguagem verbal escrita aparece vinculada aos recursos presentes nos artefatos das várias mídias e assim como afirma Novais (2012), a leitura da interface vai exigir do leitor habilidade de navegação muito bem desenvolvida e a construção de associações, projeções e inferências muito rápidas e eficazes (COSCARELLI, 2016, p. 21).

Como exemplo do que fora dito por Coscarelli (2016) acerca da leitura em várias mídias e ambientes digitais, temos o infográfico⁴ (Figura 1) como texto construído na multimodalidade. Esse tipo de texto é concebido por diferentes modos semióticos (as cores, os traços, os sons, o verbo, o movimento, etc.) e, ao fazermos ou propormos a leitura ou produção de um texto como o infográfico, precisamos relacionar as informações presentes nele, para a produção de coerência e, conseqüentemente, para a compreensão (COSCARELLI, 2016, p. 45).



Figura 1: Modelo de infográfico.

Fonte: <http://costabrasilis.org.br/noticias/dia-mundial-de-limpeza-costeira-2017/>

Tomamos o exemplo do infográfico devido à presença nele de um grande número de elementos não verbais, assim como em diferentes textos presentes nos ambientes e ferramentas digitais, para reafirmarmos que nem sempre nós, professores de língua portuguesa, em nossa prática pedagógica, estamos preparados para ensinar como se lê ou se produz os textos multissemióticos e multimodais. Utilizamos-nos dos dizeres de

4 “Infográficos são textos visuais informativos produzidos com informações verbais e não verbais como imagens, sons, animações, vídeos, hiperlinks, entre outros, em uma mesma forma composicional. Eles cumprem diferentes funções sociais, tais como informar como foi ou é um fato ou evento de interesse jornalístico ou enciclopédico [...]” (COSCARELLI, 2016, p. 44).

Coscarelli (2016) para endossar nossa afirmativa, pois, de acordo com a autora, isso acontece por duas razões:

Primeiramente porque existem regularidade e tipificações no curso de processamento da leitura das informações pelos leitores de textos imagéticos que podem ser sistematizadas para o ensino. Segundo, porque parece faltar àquele leitor com menos experiência em eventos de letramento com textos imagéticos a habilidade complexa de relacionar informações não verbais e ainda, quando necessário, relacioná-las com outras informações verbais. Essa habilidade é imprescindível não apenas para a leitura do infográfico, mas também para ler diferentes outros textos visuais informativos encontrados sobremaneira no cotidiano dos leitores na contemporaneidade, publicados em *sites*, portais, aplicativos, revistas e jornais (COSCARRELLI, 2016, p. 46).

A presença de textos multissemióticos e multimodais nos ambientes e mídias digitais tem demandado que, nós, professores de língua portuguesa, estejamos preparados para lidar com textos com tais características, uma vez que “[...] ainda nos falta arcabouço teórico para trabalhar com o ensino de leitura de imagens” (COSCARRELLI, 2016, p. 45). Se falta conhecimento aos professores de língua portuguesa para lidar com as novas configurações de linguagem nas mídias digitais, torna-se urgente a busca de formação inicial e continuada, dado que o número de textos veiculados nas mídias digitais carregam características que exigem dos leitores o saber associar a linguagem verbal e a não verbal, além da compreensão do porquê do formato do texto, das cores utilizadas, do tipo linguagem utilizada, etc.

Acrescentamos ainda que o sentido de construir o conhecimento dos alunos para lerem e compreenderem tais textos ultrapassa, em importância, a prática pedagógica adotada pelo professor e os conteúdos ensinados dentro dos limites da sala de aula, mas significa capacitá-los para interpretar o mundo e as intenções por meio dos textos veiculados no ciberespaço. Nesse sentido, Fuza (2010) afirma que:

apesar da importância da construção de leitores, que dialogam com o texto, com o outro e consigo mesmos, essa prática parece não ocorrer no contexto educacional, que permanece com as concepções isoladas de leitura como decodificação, privilegiando o texto ou o leitor, não havendo, assim, o diálogo entre esses elementos. Tal realidade justifica a incessante necessidade de estudos voltados à leitura, visando ao desenvolvimento e à formação de leitores críticos (FUZA, 2010, p. 8).

Ao ensinarmos os alunos a compreenderem não somente os textos multimodais e multissemióticos, mas todos os tipos de textos, possivelmente estaremos contribuindo para atender as suas necessidades acerca de saberes e conhecimentos que os levem a ser cidadãos inseridos na contemporaneidade e que acompanham os avanços promovidos por ela.

A *hipertextualidade* é outro termo muito utilizado quando se fala de ambientes digitais. Entende-se que cada leitor pode seguir por um caminho diferente, pois o texto é constituído por diversos *hiperlinks*⁵, que fazem com que o leitor possa navegar por

5 Os *hiperlinks* nos permitem navegar para outro ponto do texto (na mesma página) ou para outra página no próprio ou em diferente site (REINALDO FILHO, 2002, p. 16).

mundos diversos, aumentando as suas informações. Conforme Reinaldo Filho (2002), a “essa faculdade” damos o nome de *hipertexto*. Para o autor, o hipertexto “[...] torna praticamente infinito o conteúdo de um texto na internet, na medida em que permite que, a cada referência importante devidamente “linkada”, o leitor seja “jogado” para outros textos complementares” (p. 16).

Esse sistema global de informação pode incluir não só texto verbal, mas também não verbal, como imagem, animação, vídeo, som, etc. Segundo Coscarelli (2016, p. 22), “associamos uma palavra ou expressão a outras já conhecidas ou ao contexto em que aparecem, articulamos a informação nova aos conhecimentos e experiências anteriores e dialogamos com outros textos”.

Reinaldo Filho (2002) afirma que, aos textos, podem ser incorporadas diversas associações e representações gráficas implementadas em meio eletrônico que podem tornar o ciberespaço um território virtual não apenas de extensão infinita, “mas compreendido por (sub)espaços não submetidos ao controle da mesma pessoa” (REINALDO FILHO, 2002, p. 16). Daí a necessidade de os professores de língua portuguesa estarem preparados para utilizar as tecnologias digitais, assim como também saberem como são e estão configurados os textos e as linguagens nos espaços digitais. Advogamos que uma proposta pedagógica de uso das tecnologias digitais em aulas de língua portuguesa e em ambientes virtuais pressupõe sugerir atividades que desenvolvam mais do que simplesmente a leitura mecânica de textos *online* (leitura com a ferramenta digital conectada à internet) ou *offline* (leitura com textos baixados na ferramenta digital sem estar conectado à internet), mas o desenvolvimento de capacidades e habilidades de leitura que permitam aos alunos fazerem associações, inferências, localizarem informações, compreenderem o objetivo do texto.

Coscarelli (2016), ao falar do infográfico como exemplo de texto multissemiótico e multimodal, defende que, para realizar a leitura de textos informativos, é necessário o desenvolvimento de habilidades, em níveis recursivos. A autora fala de habilidades para ler em dois níveis: um nível mais amplo e um nível mais específico. No nível mais amplo considera o saber ler como *localizar informação no modo verbal ou no imagético e localizar e confrontar dados no verbal ou no imagético*, e no nível específico, pressupõe que o leitor precise “saber que fixar o cursor ou clicar com o mouse pode levar à localização de uma informação ou estabelecer a relação entre informações diferentes” (COSCARELLI, 2016, p. 47).

Além disso, a leitura feita *em* e *com* mídias digitais requer dos leitores o desenvolvimento de habilidades para manuseio e operação da ferramenta tecnológica digital. Entregar, disponibilizar, liberar *tablets*, *smartphones*, celulares ou computadores para os alunos sem considerar a necessidade de um conhecimento técnico básico da ferramenta técnica digital poderá, além de não explorá-la como recurso tecnológico digital, não alcançar êxito nas atividades a serem mediadas pela ferramenta digital escolhida. A essa habilidade, André Lemos (1997) dá o nome de *interatividade*, que é caracterizada por uma nova forma de interação técnica, de característica *eletrônico-digital*, e que se diferencia da interação *analógica*, que caracteriza a mídia tradicional. Sem se propor a discutir a interação social, o autor delimita o estudo da interatividade como uma ação dialógica entre homem e técnica.

Ao pretendermos utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, é importante que consideremos as características citadas acima, dado que novas práticas de leitura e

escrita na tela do computador exigem dos leitores e escritores novos comportamentos e conhecimentos no que se refere ao modo como os textos se configuram nas diferentes mídias. Compreender o significado de multimodalidade, intertextualidade e interatividade nos ajuda a compreender o tipo de leitor que “vem surgindo com a multiplicidade de textos e as mensagens que transitam na comunicação em rede, uma vez que às complexas tarefas exigidas na leitura do impresso somam-se outras quando nos colocamos diante dos textos digitais” (COSCARELLI, 2016, p. 21).

Acerca da inserção das tecnologias digitais no ambiente da sala de aula, Coscarelli (2016) pontua que “é preciso, no entanto, que o professor reflita sobre como fazer esta integração, a fim de explorar eficiente e inteligentemente o potencial de cada um desses universos” (COSCARELLI, 2016, p. 26).

De acordo com Araújo e Glotz (2009, p. 3), “a nossa atualidade exige que, além do domínio do ler e escrever, sejamos também letrados digitalmente”. Na mesma direção, Freitas (2010) defende que, quando nos propomos a utilizar algum aparato tecnológico ou as tecnologias digitais no processo pedagógico, devemos passar, necessariamente, por um letramento digital, uma vez que nem todos estão familiarizados e preparados para utilizarem os recursos e aparatos tecnológicos. Nesse sentido, é necessária uma proposta de formação docente que abarque uma discussão acerca dos princípios teóricos e metodológicos para a promoção de uma educação voltada para os letramentos, de modo especial para o letramento digital.

4 Formação docente, tecnologias digitais e a mediação social no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

É sabido que o papel do professor é de suma importância na sociedade para a eficiência do processo de ensino e de aprendizagem e para a formação de sujeitos críticos. Nesse sentido, a qualidade da mediação se torna indispensável nas salas de aula, pois é relevante inserir no escopo das discussões as interações vivenciadas pelos alunos por meio da internet. Muitos desses alunos ainda não desenvolveram um pensamento crítico a respeito do que ouvem ou leem, assumindo afirmativas construídas por outras pessoas como se fossem suas. Sabemos que muitos desses alunos possuem redes sociais e as utilizam frequentemente, principalmente o Facebook. É por meio do Facebook que eles obtêm informações, acessam notícias e assistem a vídeos. Juntamente com a expansão e popularização dessa rede social, cresceu também o número de notícias falsas, chamadas *fake news*, tomadas por muitos como verdades.

Acreditamos que para podermos dominar o sentimento de incerteza e incapacidade diante dos desafios que enfrentamos no dia a dia, seja necessário buscarmos conhecimentos que possibilitem a nossa intervenção na realidade da sala de aula. Defendemos que isso só será possível por meio de uma constante busca por formação, pois muitos de nós, professores, ainda centramos nossas práticas no ensino de conteúdos de determinada disciplina, ignorando o fato de que as salas de aula possuem novas configurações, com alunos o tempo todo utilizando as tecnologias digitais e conectados à internet.

Para amparar nossa reflexão, fizemos um pequeno recorte na Teoria histórico-cultural de Vygotsky (1896-1934), especialmente quando o autor trata da relação

homem/mundo como uma relação mediada por sistemas simbólicos, e citamos Oliveira (1997) ao discorrer sobre os produtos culturais que propiciam aos indivíduos a construção de um sistema de signos e Lück (1994) ao considerar que um processo de ensino e aprendizagem é falho se não há uma relação entre o que se ensina e o contexto social do aluno.

Em se tratando da relação homem/mundo mediada por sistemas simbólicos, a partir de suas experiências, Vygotsky (1984, p. 17) colocou em primeiro plano o papel fundamental da atividade infantil na evolução do processo intelectual da criança: “este processo é desencadeado pelas ações da criança: *os objetos com que esta lida representam a realidade e modelam os seus processos de pensamento*” (grifo nosso). Ou seja, o contato diário de nossos alunos com as tecnologias digitais e com a internet tem modificado a realidade deles enquanto seres humanos e alunos. O que veem, ouvem, assistem e experimentam por meio desses meios modificam o modo como relacionam com o mundo, com a escola, com os outros e consigo mesmos.

Seguindo o pensamento de Vygotsky, segundo Oliveira (1997, p. 37), a interação social e a convivência com determinadas maneiras de agir e determinados produtos culturais é que farão com que os indivíduos construam seu sistema de signos, que consistirá numa espécie de “código” para decifração do mundo. O que tem ocorrido em muitas escolas e salas de aula é que muitos professores, na falta de conhecimento para lidar com “alunos digitais”, não conseguem organizar de forma clara a sua prática pedagógica por não saberem como, porquê e o que se devem ensinar, uma vez que a sua linguagem e realidade são diferentes das do aluno, ou seja, os alunos agem de acordo com valores contemporâneos e a partir das experiências obtidas por meio dos produtos culturais próprios desse tempo e os professores agem baseados em concepções e abordagens tradicionais de ensino e aprendizagem, tornando as salas de aula dissociadas do contexto social. Notamos que há um desinteresse e uma perda de sentido em relação ao que é ensinado, pois muitos alunos não conseguem perceber semelhanças e relações entre o que o professor ensina e o que eles vivenciam.

De acordo Lück (1994, p. 30), há no contexto educacional uma “despreocupação por estabelecer relação entre ideias e realidade, educador e educando, teoria e ação, promovendo-se assim a despersonalização do processo pedagógico”. Trazendo para esse contexto, consideramos como falha uma prática pedagógica que desconsidere as relações entre os conteúdos e a totalidade da situação de vida do estudante, pois deixa de existir um fator fundamental da aprendizagem significativa, que é a contextualização. Isso nos provoca a pensar em um processo de ensino e aprendizagem não simplesmente como um acúmulo de saberes transmitidos pelos professores, mas sim um processo de ensino e aprendizagem que considere as capacidades de quem aprende e suas experiências prévias. Na contextualização, os alunos trazem suas experiências e seus conhecimentos prévios e sobre esses os professores construirão a nova aprendizagem. No entanto, grande parte dos professores não consegue vincular o que ensinam com os conhecimentos e experiências obtidos pelos alunos por meio dos instrumentos e signos próprios da contemporaneidade. Essa incapacidade pode estar sinalizando a necessidade de formação (inicial ou continuada).

Sabemos que não é uma tarefa tão simples estabelecer vínculos e relações entre o que ensinamos em sala de aula e os conhecimentos obtidos e as experiências vividas pelos alunos fora da sala de aula. Nisso reside um grande desafio para nós, professores,

dado que o “ato de ensinar envolve sempre uma compreensão bem mais abrangente do que o espaço restrito do professor na sala de aula ou as atividades desenvolvidas pelos alunos” (GHEDIN, 2012, p. 18). O contexto em que a escola e os alunos estão interfere no processo de ensino e aprendizagem e esse contexto precisa ser considerado, dado que o avanço tecnológico tem reconfigurado o ambiente escolar e propiciado o surgimento de um tipo de aluno que não quer escutar o professor abordar conteúdos que são socializados apenas em suporte impresso ou por meio de aulas expositivas. Diversificar as metodologias de ensino é uma exigência atual para que os alunos possam articular conhecimentos escolares e conhecimentos prévios.

Sabemos que “a escola faz parte de um contexto que engloba a sociedade, sua organização, sua estrutura, sua cultura e sua história” (GHEDIN, 2012, p. 19). Desse modo, espera-se que os professores desenvolvam um processo de ensino e aprendizagem que possibilite aos alunos enfrentar os desafios apresentados pela sociedade. E, para isso, os professores necessitam estar em constante formação, pois diante das mudanças trazidas pelas tecnologias digitais, pelos instrumentos e signos próprios da contemporaneidade para dentro das salas de aula e do ambiente escolar, a prática pedagógica adotada pelos docentes não pode mais se basear apenas na transmissão de conhecimentos.

Segundo o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), espera-se que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas e compreendam que as linguagens são dinâmicas e que todos participam desse processo de constante transformação. O que se espera, segundo o documento, é que seja garantido aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas, tais como compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017).

O ensino da língua portuguesa, segundo a BNCC, deve dialogar com outras orientações e documentos curriculares já produzidos, procurando atualizá-los mediante pesquisas recentes na área e as transformações ocorridas neste século, causadas principalmente pelo avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação. Quanto às práticas de linguagem próprias desse tempo, estas não envolveriam apenas os novos gêneros e textos cada dia mais multissemióticos e multimidiáticos, mas também outras e novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. A internet, hoje, é um espaço democrático e bastante familiar usado por crianças, jovens e adolescentes. Mas não basta que os jovens a usem e tenham familiaridade com ela, pois ser familiarizado e saber usar não significa que estejam levando em conta as dimensões ética, estética e política do uso que fazem e nem lidando com os conteúdos que nela circulam, de forma crítica. Dessa forma, se faz necessária a presença de tutores para possibilitarem aos jovens o desenvolvimento de habilidades.

Segundo a BNCC, à escola cabe contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não apenas para atender às novas demandas sociais que apontam para um uso adequado e ético das tecnologias de comunicação e informação, mas fomentar debates e outras demandas que cercam essas práticas e usos (BRASIL, 2017). Segundo o documento, não se trata de abandonar os gêneros e práticas

consagrados pela escola, mas sim contemplar os novos letramentos, essencialmente digitais.

A consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo, segundo a BNCC, não trará benefícios somente para uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem, mas permitirá que os alunos não sejam apenas “usuários da língua/das linguagens”, mas sim alguém que pegue “o que já existe (inclusive textos escritos), mescla, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade” (BRASIL, 2017, p. 68). Assim, a proposta da BNCC procura considerar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvam a hipermídia. Atrelado às questões dos multiletramentos, a BNCC considera também a diversidade cultural como uma de suas premissas, buscando contemplar “o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2017, p. 68).

No que tange à diversidade cultural, a BNCC atenta para a observância do patrimônio linguístico e cultural desconhecido por grande parte dos brasileiros, no que se refere à existência de mais de 250 línguas faladas no país (indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras), além do português e suas variedades. O que se espera é que, no espaço escolar, se conheça e valorize a diversidade linguística e analise as diferentes situações e atitudes humanas envolvidos nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico.

Dessa forma, à disciplina de língua portuguesa caberia possibilitar aos alunos terem experiências que ampliem os letramentos, oportunizem a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

A proposta da BNCC traz

a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escrita e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 65).

O texto passa a ser o centro ao se definir conteúdos, habilidades e objetivos, uma vez que ele pertence a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Na perspectiva da BNCC, as habilidades são desenvolvidas de forma contextualizada, por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana. Dessa forma, passa-se a estudar a língua portuguesa em situações reais de uso, o que pressupõe um trabalho com os gêneros que circulam em ambiente digital, suas características e suas funcionalidades.

5 Considerações finais

Ao nos referirmos à sala de aula e à escola, não as enxergamos como um ambiente único em que os alunos têm a possibilidade de construir saberes a partir das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos envolvidos naquele contexto educacional, mas como um lugar em que os conhecimentos e saberes, tanto de professores quanto de alunos, obtidos fora do ambiente escolar, necessitam ser compartilhados. Com o avanço das tecnologias digitais, ampliação da internet e, conseqüentemente, com a entrada desses aparatos digitais nas escolas, as relações com o saber foram modificadas, uma vez que não se aprende apenas na escola. O saber, hoje, tornou-se difuso e fragmentado, circulando fora da escola e ela (escola) já deixou de ser um “lugar sagrado”, um lugar de legitimação do saber. Esse contexto se apresenta como um enorme desafio para o sistema educacional e, principalmente, para nós professores.

Diante disso, ancorar a prática na busca de uma formação inicial e contínua se torna imperativo, para que o nosso agir não incida em um exercício da profissão de forma inconsistente ou descontextualizada da realidade, e sem uma carga teórica que fundamente o desenvolvimento e a aplicabilidade das atividades. Para enfrentarmos os desafios proporcionados pela entrada das tecnologias digitais nas salas de aula e ambiente escolar, não só os professores e alunos, mas toda a comunidade escolar inevitavelmente carecem de uma formação que possibilite o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos letramentos digitais. É necessário que todos se apropriem crítica e criativamente das tecnologias digitais, dando-lhes sentidos e funções, em vez de consumi-la passivamente.

Nesse sentido, torna-se emergente a nós professores de língua portuguesa a integração das tecnologias digitais e dos recursos tecnológicos ao ensino de língua materna, pois esses aparatos têm nos apresentado novas maneiras de lidar com a leitura, a escrita, as informações, o conhecimento, a aprendizagem etc. Cabe conhecermos as linguagens e gêneros digitais utilizados pelos alunos para, de forma criativa e construtiva, inseri-los no cotidiano da sala de aula.

Desse modo, para atendermos à necessidade dos alunos e correspondermos ao que a contemporaneidade exige, é mister que em nossa atuação docente busquemos uma formação (inicial e continuada) no que tange ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, posto que, atualmente, a participação na cultura letrada passou a ser feita por meio de vários recursos e dispositivos tecnológicos digitais que têm colocado à prova as nossas concepções de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, a discussão aqui proposta evidencia que a formação dos professores de língua portuguesa demanda uma preparação para uma reflexão acerca dos usos das tecnologias na sociedade e, de modo especial, sobre os usos pedagógicos desses artefatos, de modo a garantir que as práticas educativas contemplem a exploração das múltiplas linguagens, dos efeitos de sentido propiciados pelo uso das diferentes semioses, das estratégias linguístico-discursivas utilizadas pelos produtores dos textos estudados e dos usos sociais dos discursos que circulam na sociedade da informação. Embora tenha sido problematizada a complexidade desse processo, acreditamos que uma formação docente, pautada na perspectiva dos letramentos digitais, pode favorecer o redimensionamento dos modos de conceber e de exercer a docência, bem como a ressignificação das interações entre professor e aluno e entre os sujeitos e os conteúdos

de ensino.

Referências

ARAÚJO, V.; GLOTZ, R. O Letramento digital enquanto instrumento de inclusão social e democratização do conhecimento: desafios atuais. *Revista Paidéi@*, Unimes Virtual, v. 2, n. 1, jun. 2009.

BIZZO, N. *Ciências: fácil ou difícil*. Ed. Ática, São Paulo, SP, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2017.

CAMPOS, C. M. *Saberes docentes e autonomia dos professores*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; Revisão Paulo Vaz. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. Disponível em: https://zahar.com.br/sites/default/files/arquivos/trecho_-_a_galaxia_da_internet.pdf. Acesso em: 13 maio 2019.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. *A sociedade em rede: do conhecimento à ação política*. Conferência. Belém (Por): Imprensa Nacional, 2005. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/sociedade-em-rede-do-conhecimento-%C3%AO-ac%C3%A7%C3%A3o-pol%C3%ADtica>. Acesso em: 13 maio 2019.

COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSTA VAL, M. G. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. *Pedagogia cidadão – cadernos de formação*. Vol. I: Língua portuguesa. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, p. 113-128, 2004.

REINALDO FILHO, D. *Problemas decorrentes do uso de hiperlinks*. Revista CEJ, Brasília, v. 6, n. 19, p. 15-23, out./dez. 2002.

FONSECA, A. F., ALQUERÉS H. Um novo olhar. *Revista Educação*. Editora Segmento. Ano 12, nº 143, p. 178, 2009.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREITAS, M. T. A. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, Dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017.

Acesso em: 12 maio 2019.

FUZA, A. F. *O conceito de leitura na Prova Brasil*. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

GHEDIN, E. *Teorias Psicopedagógicas do Ensino Aprendizagem*. Boa Vista: UERR Editora, 2012, p. 19-20. Disponível em: http://www.nelsonreyes.com.br/Teorias_Psicopedagogicas_Evandro_Ghedin.pdf. Acesso em: 17 out. 2019.

LEMOS, A. L. M. *Anjos interativos e retribalização do mundo*. Sobre interatividade e interfaces digitais, 1997. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/pesq/cyber/lemos/interac.html>. Acesso em: 12 fev. 2019.

LEU, D. J. et al. The New Literacies of On-Line Research and Comprehension: Assessing and Preparing Students for the 21st Century with Commons Core State Standards. In: LEU, D.; SENDRANSK, N. *Quality Reading Instruction in the Age of Common core Standars*. Newwake: International Reading Association, 2013. p. 219-235.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 30.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1997.

PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. S. Tecnologia e Educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, 118, p. 253-268, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a16.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

RIBEIRO, A. E; NOVAIS, A. E. C. (org.). *Letramento digital em 15 cliques*. 1. ed. Belo Horizonte: RHJ, 2012. v. 1.

RODRIGUES, A. Z. A utilização das tecnologias de informação e comunicação – TICs no processo de ensino-aprendizagem. Congresso Nacional de Educação. III CONEDU – Natal/RN. 2016. *Anais...* 2016. Disponível em: http://www.editorarealiza.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA_19_ID8895_17082016120256.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

SELFE, C. L. A New Literacy Agenda and Its Challenges. In. Technology and literacy in the twenty-first century: the importance of paying attention. In: *The Conference on College Composition and Communication of the National Council of Teacher of English*, United States of America. 1999. p. 2-39.

SERIM, F. *The importance of contemporary literacy in the digital age: a response to digital transformation: a framework for information communication technologies (ICT) literacy.* Mensagem postada em The Big 6: information skills for student achievement em 10 mai. 2002. Disponível em: http://web.british.edu.uy/Senior_Library/LibraryInfo/recommendations/contemporary_literacy.htm. Acesso em: 12 maio 2019.

SERRES, M. *Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber.* Tradução Jorge Bastis. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

SILVA, S. P. Pedagogia da leitura: o que mudou nos últimos trinta anos? *Revista Querubim*, n. 21, p. 130-137, 2013.

SILVEIRA, S. A. *Exclusão digital: a miséria na era da informação.* São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.* *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros.* 3º ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins fontes, 1984.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (org.). *Alfabetização e letramento: conceito e relações.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

Recebido em dia 19 de agosto de 2019.
Aprovado em dia 03 de outubro de 2019.